

Guzmán-Simón, Fernando & García-Jiménez, Eduardo (2015). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. *RELIEVE*, 21 (1), art. ME3. DOI: [10.7203/relieve.21.1.5018](https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5018)

---

Revista ELectrónica de Investigación  
y EValuación Educativa



ISSN: 1134-4032

e-Journal of Educational Research,  
Assessment and Evaluation

# La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo

*The Academic Literacy at the University: A predictive Study*

**Guzmán-Simón, Fernando<sup>(1)</sup> & García-Jiménez, Eduardo<sup>(1)</sup>**

(1) Universidad de Sevilla.

---

## Resumen

El proceso de alfabetización académica presenta en el sistema universitario español numerosas deficiencias en nuestros días, lo que es especialmente preocupante en el caso de los futuros maestros de Educación Infantil y Educación Primaria, dada la influencia que este colectivo tendrá en la alfabetización de los alumnos en los primeros años de escolarización. Este estudio trata de determinar qué variables definen la alfabetización académica de los estudiantes universitarios y qué prácticas docentes y discentes pueden ayudar a explicarla. Un “Cuestionario sobre hábitos lectores y escritores” fue aplicado a una población de 513 estudiantes del Grado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Sevilla. Los resultados de la aplicación de dicho Cuestionario nos han permitido describir las prácticas docentes y discentes que favorecen la alfabetización académica así como los propios niveles de alfabetización académica alcanzados por los alumnos. Para determinar la capacidad explicativa de las prácticas docentes y discentes (predictores) sobre la alfabetización académica (criterio) se ha utilizado un análisis de regresión para datos categóricos. Los predictores elegidos explican satisfactoriamente la variabilidad de los distintos niveles de alfabetización académica en los alumnos, que muestran valores diferentes para los matriculados en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Una conclusión que se deriva de este estudio es que la adquisición de determinadas estrategias de lectura y escritura crítica, por parte los futuros maestros, requiere de una instrucción específica más allá del desarrollo de la socialización académica en una comunidad de práctica, que les permita transformar el conocimiento y desarrollar una toma de conciencia y autorregulación intelectual.

## Palabras clave:

Educación Superior; Alfabetización crítica; Estrategias de escritura y lectura; Escritura a través del currículum

---

**Fecha de recepción**  
10 de Enero de 2015

**Fecha de aprobación**  
18 de Marzo de 2015

**Fecha de publicación**  
30 de Marzo de 2015

---

## *Autor de contacto / Corresponding author*

**Fernando Guzmán-Simón.** Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filología integradas. Calle Pirotecnia, s/n. 41013. Sevilla (España). Correo electrónico: [fernandoguzman@us.es](mailto:fernandoguzman@us.es)

## Abstract

The academic literacy process in the Spanish university system shows many shortcomings now days. This situation is particularly worrisome among future teachers of Pre-School and Primary Education, given the influence that these students will have on the literacy in the early school years. This study aims to determine which variables define the academic literacy of college students and which teaching and learning practices can explain it. A "Questionnaire on reading and writing habits" was administered to a population of 513 students from the Primary Education Bachelor Degree of the University of Seville. The results of this questionnaire allowed us to describe teaching and learning practices that promote academic literacy as well as the academic literacy levels attained by the students themselves. A regression analysis for categorical data was applied to determine the explanatory power of teaching and learning practices (predictors) on academic literacy (criteria). The predictors selected explain satisfactorily the variability in the different levels of academic literacy in students, which show different values for those enrolled in Pre-School and Primary Education Bachelor degrees. One conclusion from this study is that the acquisition of certain reading strategies and critical writing by future teachers requires a specific instruction beyond the development of academic socialization in a community of practice, allowing them to transform knowledge and develop an awareness and intellectual self-regulation.

**Reception Date**

2015 January 10

**Approval Date**

2015 March 18

**Publication Date:**

2015 March 30

## Keywords:

Higher Education; Critical Literacy; Writing and Reading Strategies; Writing Across the Curriculum

---

Desde los años noventa se ha desarrollado una creciente preocupación entre los docentes universitarios sobre las carencias en el sistema educativo español relacionadas con la escritura y la lectura de textos académicos (Solé et al., 2005; Mateos, Martín & Luna, 2007; Mateos, Martín & Villalón, 2007; Villalón & Mateos, 2009). Esta circunstancia ha abierto desde entonces hasta hoy un debate sobre cómo desarrollar la alfabetización académica en los alumnos de Grado. La información sobre cómo leen y escriben hoy los estudiantes al iniciar la Universidad requiere una profunda reflexión (Nist & Simpson, 2000) que permita la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad.

Con este fin, el concepto de *alfabetización académica* nace en el marco de los Nuevos Estudios de *Literacidad* (Barton, 1994; Street, 1984) y se configura con las aportaciones, entre otras, de Lea y Street (1998) en el contexto educativo del Reino Unido. Éstos realizaron una profunda crítica sobre la metodología docente de las universidades británicas e incidieron en la pluralidad de prácticas que se desarrollan en la Educación Superior. En consecuencia, abordaron la alfabetización académica como un hecho plural y heterogéneo que dependía tanto de los

requerimientos de la institución universitaria (la escritura de un nivel epistémico o crítico de la lengua) como de las distintas disciplinas académicas (Alexander & Jetton, 2000). En este punto, la alfabetización es el resultado de una práctica social dependiente de un contexto: la Universidad (Street, 1984; Gee, 1996; Lea & Street, 1998; Barton, Hamilton & Ivanič, 2000; Lillis, 2001; Wingate & Tribble, 2012). El estudio de la alfabetización académica supone, a su vez, distinguir tres conceptos distintos descritos en varios estudios de Lea y Street (1998; 2006): un modelo de habilidades de estudio (*study skills model*), un modelo de socialización académica (*academic socialization model*) y, por último, un modelo de alfabetización académica (*academic literacies model*).

El *modelo de habilidades de estudio* hace referencia a la competencia de los estudiantes para transferir sus conocimientos sobre la lectura y la escritura de un contexto a otro. Es decir, esta perspectiva analiza si el alumno es capaz de adaptarse a nuevos modelos y géneros escritores y trasladar a él sus conocimientos. Es, por tanto, una capacidad individual y cognitiva de la alfabetización del alumno. En la Universidad, este modelo requiere de una escritura epistémica o crítica

(Miras, 2000). Para ello, es necesario la reflexión sobre diversos aspectos de una disciplina como instrumento para la toma de conciencia y autorregulación intelectual (Emig, 1977; Olson, 1998; Echevarría, 2006). Dicha reflexión se desarrolla en sus distintos niveles (técnico, descriptivo, dialógico y crítico) en el proceso de escritura (McLellan, 2004), pero será este último el que permita acceder a una alfabetización académica plena.

La alfabetización crítica o epistémica (Muspratt, Luke & Freebody, 1997) no se encuentra en todos los escritores y lectores, pues “transformar el conocimiento” requiere tanto el desarrollo de ciertas habilidades en el plano del contenido y el discurso, como ser un escritor estratégico (sensible a la audiencia, planificado y organizado según su finalidad). Para ello, se deben realizar tareas donde se manipule, contraste y reflexione sobre la información disponible y sea ésta la manera de recrear un pensamiento reflexivo propio (Bereiter & Scardamalia, 1987; Olson, 1998; Martí, 2003). Este rasgo reflexivo y crítico de la escritura es la que concede al discurso su carácter de función epistémica de la lengua, pues la alfabetización por sí sola no produce los cambios en la manera de aprender. De ahí que dependa de cómo se usa la escritura (Kozulin, 2000; Tynjälä, Mason & Lonka, 2001). En definitiva, la escritura epistémica se convierte en una herramienta de aprendizaje fundamental que permite la incorporación a una comunidad de práctica universitaria (Tynjälä, 1998; Tynjälä, P., Mason & Lonka, K. 2001), el desarrollo intelectual autónomo del alumno (Brockbank & McGill, 1998) y la práctica de la autorregulación escritora (Ertmer & Newby, 1996).

Por otro lado, el concepto *socialización académica* aborda el proceso de aprendizaje de los géneros y los discursos prototípicos en una disciplina o campo de estudio concreto de los estudiantes. El estudiante debe aprender nuevas formas de escuchar, hablar, leer, escribir y pensar en una disciplina concreta. Presumiblemente, este aprendizaje de las reglas del discurso académico es indispensable para que el alumno pueda tener éxito en sus

estudios universitarios. Según Lillis (2006), los estudiantes recogen implícitamente las convenciones de escritura académica como parte de su aprendizaje sin que sea enseñado o practicado explícitamente. Esto se relaciona con el concepto de “Comunidad de práctica” (Lave & Wenger, 1991), pues los alumnos desarrollan un proceso de aprendizaje que va desde la periferia de dicha comunidad de prácticas académicas hasta su inserción en una comunidad discursiva académica. La socialización académica no puede desarrollarse a través de una aproximación instruccional, pues ésta se adquiere a partir de las relaciones que establecen los alumnos con la Universidad por el mero hecho de pertenecer y estar en ella.

Sin embargo, esta socialización académica resulta insuficiente para el desarrollo pleno de los alumnos en un entorno universitario. La institución académica propone una cultura generalmente homogénea y las normas y las prácticas que la componen pueden ser aprendidas en el caso de que la masa estudiantil fuera homogénea; las disciplinas, estables; y la relación profesor-estudiante, unidireccional. Como han advertido Lea & Stierer (2009), estos elementos son siempre heterogéneos y, para que se desarrolle una identidad académica (*academic identity*), es necesaria una escritura que permita la incorporación del estudiante a una comunidad de práctica.

En definitiva, el concepto que recoge todos estos elementos precedentes y los transforma en proceso de aprendizaje es la *alfabetización académica*. Ésta incorpora a la socialización los elementos relacionados tanto con la adquisición de dicha competencia como con el modelo de desarrollo curricular y las prácticas educativas llevadas a cabo en una institución educativa. Así, la alfabetización académica da respuesta a las necesidades concretas de sus alumnos (escritura académica) en un contexto (el universitario). Es, por tanto, un proceso de alfabetización situada que requiere de nociones y estrategias de aprendizaje particulares. Esta alfabetización situada no suele ser adquirida de forma natural por el

hecho de estar en un contexto universitario concreto y requiere de la participación (producción y análisis de textos) en la cultura discursiva de una disciplina concreta (Carlino, 2003).

La escritura académica requerida en la Universidad entra en conflicto con la identidad y las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes sobre la escritura (Ivanič, 1998). El aprendizaje de la alfabetización académica implica el desarrollo de pertenencia a una comunidad de práctica sociocultural (Zavala, 2011). En este punto, la participación en dicha comunidad está sujeta a que el alumnado de los estudios de Grado esté alfabetizado académicamente e interactúe en dicha práctica social (Lave, 1996). Para ello, los alumnos universitarios han de incorporarse a un proceso de *enculturación* (Prior & Bilbro, 2011) que implica la asunción de una serie de herramientas lectoras y escritoras en una comunidad especializada que le permita desempeñar una actividad social en el contexto académico a la vez que se interactúa con él (Carlino, 2013). El desarrollo de la alfabetización académica no sólo interviene en la capacidad del estudiante para leer y escribir sobre una disciplina particular, sino que también transforma su identidad personal y social (Curry & Lillis, 2003).

El análisis de la alfabetización académica como práctica situada en la Universidad requiere, entonces, del estudio de dos ámbitos distintos: los hábitos lectores y escritores de los estudiantes y las prácticas docentes que facilitan la alfabetización académica. Con este fin, el análisis de los hábitos lectores y escritores plantea si la lectura de los estudiantes tiene como finalidad una búsqueda de información o es para aprender, si el acercamiento a la biblioteca es para leer libros y revistas o si los estudiantes escriben para reflexionar. En relación a estas cuestiones, no se debe olvidar el carácter integrado de la lectura y la escritura (Spivey & King, 1989; Bean, 2000) en el desarrollo de la alfabetización crítica. En consonancia con esto, el alumno universitario ha de asumir determinadas estrategias o prácticas que le

permitan tanto construir un discurso siguiendo un esquema previo como la búsqueda, selección y cotejo de diversas fuentes de información. Del mismo modo, la planificación de la escritura académica, la lectura de fuentes (cuya estructura sea semejante) y la revisión de lo escrito desarrollan en el estudiante la capacidad de autorregulación escritora en un contexto académico concreto (Solé et al., 2005).

Por otro lado, las prácticas docentes para la alfabetización académica se convierten en uno de los pilares de este proceso de aprendizaje. Por ello, nuestra investigación ha insistido en el análisis del papel del profesor en el aula universitaria y su influencia en las prácticas discentes. Cuando, por ejemplo, facilita el acceso a la bibliografía de las asignaturas (comenta, analiza y reflexiona sobre ellas), este repercute en la mejora de las tareas solicitadas por el profesor (artículo, revisión crítica, informe, etc.). Este tipo de tareas complejas que integran la comprensión y la composición escrita (Spivey & Kind, 1989) aspiran a desarrollar un auténtico proceso cognitivo durante la escritura académica (Villalón & Mateos, 2009).

Esta investigación ha intentado alcanzar los siguientes objetivos:

- a. Describir las prácticas docentes y discentes relativas a la alfabetización académica de los alumnos así como sus estrategias de escritura académica.
- b. Predecir el grado de alfabetización académica de los alumnos universitarios a partir de las prácticas docentes y discentes.
- c. Definir las estrategias de escritura para la elaboración de un texto académico que los estudiantes utilizan en sus prácticas de alfabetización crítica.
- d. Determinar las posibles diferencias existentes entre las prácticas docentes y discentes que favorecen la alfabetización académica, así como en las estrategias de escritura de textos académicos en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

## Método

### Diseño

Nuestro estudio trata de determinar qué variables definen la alfabetización académica de los estudiantes universitarios y qué factores pueden explicarla. Para ello, hemos utilizado una metodología correlacional, bajo su variante de estudio predictivo. De una parte, como variable criterio hemos considerado las puntuaciones en una de las preguntas del “Cuestionario sobre hábitos lectores y escritores en estudiantes universitarios. Versión 2014”, que forma parte de la dimensión ‘alfabetización académica’. La pregunta en cuestión es la número 39 e incluye

8 ítems. Se ha elegido esta pregunta –“Cuando redacta un trabajo, proyecto o texto similar en sus asignaturas, ¿qué estrategias de escritura utiliza?”- porque consideramos que el grado en que la escritura del estudiante se aproxima a los rasgos que definen una escritura epistémica o crítica es la mejor medida de su nivel de alfabetización académica en un título universitario. De otra parte, los predictores elegidos corresponden a 6 preguntas (que incluyen 12 ítems) de dicho Cuestionario que hacen referencia a los factores que en nuestra apreciación en mayor medida podrían influir en dicha alfabetización académica: las prácticas docentes y discentes. En el cuadro 1 se han recogido ambos tipos de ítems.

*Cuadro 1. Variables predictoras y variable criterio*

PREDICTORES DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Prácticas docentes y discentes que favorecen la alfabetización académica	CRITERIO Estrategias de escritura que utiliza el estudiante para la elaboración de un texto académico
<b>Prácticas de los docentes:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El profesor proporciona una bibliografía comentada</li> <li>2. El profesor analiza en clase las lecturas recomendadas</li> <li>3. En clase, los estudiantes hacen reflexiones personales de forma oral o escrita, a partir de lecturas recomendadas</li> <li>4. Los estudiantes tienen que elaborar un texto que recoja una opinión crítica argumentada</li> <li>5. Los estudiantes tienen que realizar la síntesis de un texto y reelaborar sus contenidos más relevantes</li> <li>6. La evaluación incluye trabajos o proyectos de investigación individuales o grupales</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Me pregunto acerca de lo que ya sé sobre el tema.</li> <li>2. Busco información sobre el tema.</li> <li>3. Localizo un trabajo con fines y estructura análogos.</li> <li>4. Parto de un esquema de trabajo o guión dado por el profesor.</li> <li>5. Elaboro un plan o índice del trabajo.</li> <li>6. Cuando estoy redactando busco referencias bibliográficas que apoyen mis argumentos.</li> <li>7. Reviso lo que he escrito.</li> <li>8. Me apoyo en la corrección del profesor durante el proceso de redacción.</li> </ol>
<b>Prácticas de los discentes:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Los estudiantes leen capítulos de libros</li> <li>8. Los estudiantes leen artículos de revistas científicas</li> <li>9. Los estudiantes elaboran esquemas o mapas conceptuales a partir de lo que leen</li> <li>10. Los estudiantes elaboran mapas conceptuales o esquemas cuando tienen problemas de comprensión</li> <li>11. Los estudiantes realizan comentarios críticos a partir de lo que leen</li> <li>12. Los estudiantes amplían su conocimientos con la lectura de textos complementarios cuando tienen problemas de comprensión</li> </ol>	

### Muestra

Nuestra investigación se ha centrado en una muestra de estudiantes de los grados de Maestro en Educación Infantil y de Maestro

en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. La elección de los futuros maestros de Educación Infantil y Educación Primaria para realizar este estudio se debe al hecho de que este colectivo representa a un tipo de



estudiante universitario de especial importancia debido a la influencia que su propia formación como docentes ejercerá en la creación de los hábitos lectoescritores de los niños (Colomer & Munita, 2013; Granado, 2014).

En el curso 2013/2014, en los dos títulos de Grado considerados estaban matriculados un total de 820 alumnos. No se hizo selección alguna, de modo que se invitó a participar a todos los alumnos de ambas titulaciones. La muestra que finalmente participó en nuestro estudio estaba compuesta por un total de 513 estudiantes, lo que representa un 62,56% del total de los matriculados. De los 220 matriculados en el primer curso del Grado de Educación Infantil, participaron 212 (un 96,36%) y de los 600 matriculados del segundo curso del Grado Educación Primaria lo hicieron 301 (un 50%). La principal ocupación de los participantes son los estudios (82,9%) y para acceder a dichas carreras la mayoría completaron estudios de Bachillerato (71,9%), si bien casi un tercio (22,8%) contaba

con un Grado Superior de Formación Profesional previa en el ámbito de la educación.

### Procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados

La recogida de información se realizó a través de un autoinforme sobre hábitos lectores y escritores completado por los estudiantes a través de Internet, que hemos denominado “Cuestionario sobre hábitos lectores y escritores en estudiantes universitarios. Versión 2014” y que puede encontrarse en su versión en línea en [https://es.surveymonkey.com/s/habitos\\_lectores\\_2014](https://es.surveymonkey.com/s/habitos_lectores_2014)). Dicho instrumento, está estructurado en cinco dimensiones, tal y como se describe en la tabla 1. Además de 6 cuestiones relativas a la identificación de los estudiantes, consta de 33 preguntas que se desagregan en un total 146 ítems. Cada uno de los ítems se valora a través de una escala Likert comprendida entre 0 (Nunca) y 5 (Siempre).

Tabla 1. Dimensiones e ítems del Cuestionario

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	PREGUNTAS	ÍTEMS
Cultura alfabetizadora	Eventos lectores ajenos al entorno académico	7-13	1-26
Creación e ingenio	Eventos escritos ajenos al entorno académico	14-18	27-46
Producción y consumo cultural	Eventos letrados relacionados con el mercado editorial	19-23	48- 66
Cultura de la memoria	Usos de bibliotecas y almacenamiento de la información	24-28	67-90
Alfabetización académica	Prácticas y estrategias utilizadas para acceder o facilitar el acceso a los discursos prototípicos en una disciplina o campo de estudio	29-39	91-146

Un análisis de las características psicométricas del Cuestionario nos indica que su consistencia interna o fiabilidad –medida a través del Alpha de Cronbach– es de 0,941. El estudio de dicha fiabilidad por dimensiones puede verse en la Tabla 2 y arroja valores de Alpha en torno a 0,80 siendo la dimensión ‘Alfabetización académica’ la que recoge el valor más alto y, ‘Producción y consumo cultural’, el más bajo.

La validez de constructo del cuestionario se ha analizado utilizando el Escalamiento Multidimensional No-Métrico (PROXSCAL), dado que la escala de medida utilizada en dicho instrumento es tipo Likert con 6 categorías ordenadas (Biencinto, Carpintero y García-García, 2013). Para ello hemos creado una matriz de proximidades de modo que las proximidades transformadas mantuvieran el mismo orden que las originales. Los cuatro valores que miden el desajuste de los datos o estadísticos de stress recogen puntuaciones

cercanas a cero y las dos medidas que miden el ajuste se aproximan a la unidad (Dispersión contada para D.A.F y el Coeficiente de congruencia de Tucker o CCT). En los

resultados recogidos en la tabla 2 encontramos indicadores muy buenos de ajuste que ratifican la existencia de las dimensiones propuestas en la estructura del Cuestionario.

Tabla 2. Dimensiones e ítems del Cuestionario

DIMENSIÓN	Alpha de Cronbach	Medidas de desajuste				Medidas de ajuste	
		Sbn <sup>1</sup>	Stress I	Stress II	S-Stress	D.A.F.	C.C.T.
Cultura alfabetizadora	0,813	0,04687	0,21649	0,47118	0,14540	0,95313	0,97628
Creación e ingenio	0,804	0,02844	0,16865	0,37543	0,06051	0,97156	0,98568
Producción y consumo cultural	0,744	0,02671	0,16344	0,34583	0,07045	0,97329	0,98655
Cultura de la memoria	0,772	0,05169	0,22736	0,48848	0,10185	0,94831	0,97381
Alfabetización académica	0,928	0,06401	0,25300	0,51102	0,15273	0,93599	0,96747

<sup>1</sup>Sbn: Stress bruto normalizado

### Análisis de datos

Para dar respuesta al objetivo que nos planteamos con relación a la descripción de las prácticas docentes y discentes de los alumnos hemos realizado una distribución de frecuencias de los ítems que mejor representan dichas prácticas, así como de los ítems que describen las estrategias de los alumnos para escribir de forma epistémica.

Otro de los objetivos de nuestro estudio era poder predecir las puntuaciones de los alumnos en la alfabetización académica, según un modelo previamente definido (véase cuadro 1). Para ello, hemos tomado como variable criterio las puntuaciones en una de las preguntas del “Cuestionario sobre hábitos lectores y escritores en estudiantes universitarios. Versión 2014”, que forma parte de la dimensión ‘alfabetización académica’. La pregunta en cuestión es la número 39 e incluye 8 ítems. Los ocho ítems pueden reducirse a una única dimensión, según el análisis de componentes principales para datos categóricos (CATPCA), capaz de explicar el 44,8% de la varianza siendo su Alpha de Cronbach igual a 0,865. En dicha dimensión todos los ítems tienen una saturación superior a 0,68. Se ha elegido la pregunta –“Cuando redacta un trabajo, proyecto o texto similar en sus asignaturas, ¿qué estrategias de escritura utiliza?”– porque consideramos que la

producción escrita del estudiante es la mejor medida de su nivel de alfabetización académica.

De otra parte, los predictores elegidos son aquellas preguntas de dicho Cuestionario que podrían explicar la variabilidad observada a través de los niveles de alfabetización académica de los alumnos. Se ha elegido un total de 6 preguntas del Cuestionario (12 ítems). Con objeto de reducir conceptual y empíricamente el número de predictores, se ha aplicado un análisis de componentes principales para datos categóricos (CATPCA). El resultado del CATPCA vino a mostrar la existencia de dos componentes principales, si bien uno de los componentes explicaba un porcentaje de varianza exiguo (11,23%) y su Alpha de Cronbach era únicamente de 0,254. Por esta razón decidimos considerar la solución de un único componente principal – con un 54,54% de varianza explicada y un Alpha de Cronbach de 0,816– y en el que todos los ítems tenían saturaciones por encima de 0,40 (véase tabla 3). En consecuencia, las variables predictores pueden explicarse en términos de una dimensión que agrupa las prácticas educativas desarrolladas por los profesores para favorecer la alfabetización académica de los alumnos y las estrategias de aprendizaje desarrolladas por los propios alumnos para ajustar sus conductas a las demandas docentes.

Tabla 3. Saturaciones de los componentes principales categóricos

	Dimensión	
	1	2
<b>PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES</b>		
1. El profesor proporciona una bibliografía comentada	0,505	0,176
2. El profesor analiza en clase las lecturas recomendadas	0,443	0,649
3. En clase, los estudiantes hacen reflexiones personales de forma oral o escrita, a partir de lecturas recomendadas	0,598	0,436
4. Los estudiantes tienen que elaborar un texto que recoja una opinión crítica argumentada	0,574	0,269
5. Los estudiantes tienen que realizar la síntesis de un texto y reelaborar sus contenidos más relevantes	0,637	-0,077
6. La evaluación incluye trabajos o proyectos de investigación individuales o grupales	0,668	-0,116
<b>PRÁCTICAS DE LOS DISCENTES</b>		
7. Los estudiantes leen capítulos de libros	0,583	-0,385
8. Los estudiantes leen artículos de revistas científicas	0,406	-0,466
9. Los estudiantes elaboran esquemas o mapas conceptuales a partir de lo que leen	0,692	-0,295
10. Los estudiantes elaboran mapas conceptuales o esquemas cuando tienen problemas de comprensión	0,654	-0,284
11. Los estudiantes realizan comentarios críticos a partir de lo que leen	0,492	0,166
12. Los estudiantes amplían su conocimientos con la lectura de textos complementarios cuando tienen problemas de comprensión	0,570	0,100

Con objeto de determinar la capacidad explicativa de las variables predictoras sobre la variable criterio, hemos utilizado un análisis de regresión para datos categóricos dado que ambos tipos de variables son de tipo ordinal. Este análisis realiza una transformación no lineal de las puntuaciones permitiendo analizar los ítems en varios niveles hasta encontrar el modelo que más se ajusta. En nuestro caso, se ha definido un nivel de escalamiento óptimo LinealSp ordinal en el que el orden de las modalidades de la variable observada (cada uno de los ítems del cuestionario) se conserva en la variable escalada óptimamente.

Nuestro tercer objetivo era determinar la consistencia de la explicación aportada por el análisis de regresión en términos de la variabilidad observada en la variable alfabetización de los alumnos. Para ello, hemos distribuido a los alumnos en dos grupos en función de sus puntuaciones en dicha variable criterio. Así, para configurar uno de los grupos se han seleccionado a aquellos alumnos que han obtenido al menos 4 puntos sobre 7 en todos y cada una de los ítems que conforman la variable alfabetización académica (variable criterio) mientras que en la formación del otro grupo se han elegido a aquellos alumnos cuya puntuación en todos y cada uno de dichos ítems de dicha variable es igual o inferior a 3 puntos.

En el primer grupo, con puntuaciones altas, identificamos un total de 51 alumnos y en el segundo grupo formado por aquellos alumnos con puntuaciones más bajas un total de 41. Una vez formados ambos grupos, hemos comparado sus puntuaciones en las variables predictoras para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas utilizando la prueba U de Mann-Whitney.

El cuarto y último objetivo de nuestro trabajo era determinar las diferencias existentes entre los alumnos matriculados en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria con relación a las prácticas docentes y discentes que favorecen la alfabetización académica y a las estrategias de escritura de textos académicas. Para ello, también en este caso hemos utilizado la prueba U de Mann-Whitney.

## Resultados

Una descripción de las respuestas de los alumnos al Cuestionario, relacionadas con las variables predictoras de nuestro estudio, viene a revelar que las prácticas docentes y discentes son muy diversas. Éstas no permiten identificar con claridad un modelo de enseñanza y aprendizaje que apueste claramente por la alfabetización académica de los estudiantes en los primeros cursos de los estudios del Grado de Maestro. Así, es muy llamativo que



alrededor del 50% de los docentes nunca o pocas veces (valores iguales o inferiores a 2 sobre 5) proporcionen una bibliografía comentada a sus alumnos o analicen en clase las lecturas que recomiendan, más aún que un 60% nunca o pocas veces demanden la elaboración de trabajos escritos que recojan las opciones críticas argumentadas de los estudiantes. Por su parte, casi un 67% de los alumnos señalan que nunca o pocas veces leen artículos de revista, un 70% nunca o pocas veces realizan comentarios críticos a partir de lo que leen y más de un 54% nunca o pocas veces leen textos complementarios cuando tienen problemas de comprensión (véase tabla 4).

En lo que respecta a la variable criterio, que alude a las estrategias desarrolladas por los

alumnos para escribir de una forma epistémica, merece destacarse también la diversidad observada en las respuestas al Cuestionario. Merece destacarse el hecho de que el 68% de los alumnos nunca o pocas veces consideren modelos de trabajos académicos como referentes al redactar sus textos. En consecuencia, es probable que estos alumnos no adquieran la formación necesaria en los distintos subgéneros propios de la escritura académica. De igual modo, casi un 50% de los encuestados señalan que nunca o pocas veces al redactar sus trabajos buscan referencias bibliográficas que apoyen sus argumentos o que un 39% no hacen un examen de sus ideas o experiencias previas sobre un tema antes de abordar la elaboración de dichos trabajos.

Tabla 4. Porcentajes de respuesta de los estudiantes a las variables predictoras y criterio

	Puntuaciones $\leq 2$
<b>PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES</b>	
1. El profesor proporciona una bibliografía comentada	<b>48,3</b>
2. El profesor analiza en clase las lecturas recomendadas	<b>50,1</b>
3. En clase, los estudiantes hacen reflexiones personales de forma oral o escrita, a partir de lecturas recomendadas	42,9
4. Los estudiantes tienen que elaborar un texto que recoja una opinión crítica argumentada	<b>60,3</b>
5. Los estudiantes tienen que realizar la síntesis de un texto y reelaborar sus contenidos más relevantes	33,8
6. La evaluación incluye trabajos o proyectos de investigación individuales o grupales	19,8
<b>PRÁCTICAS DE LOS DISCENTES</b>	
7. Los estudiantes leen capítulos de libros	32,4
8. Los estudiantes leen artículos de revistas científicas	<b>66,6</b>
9. Los estudiantes elaboran esquemas o mapas conceptuales a partir de lo que leen	25,0
10. Los estudiantes elaboran mapas conceptuales o esquemas cuando tienen problemas de comprensión	34,7
11. Los estudiantes realizan comentarios críticos a partir de lo que leen	<b>69,8</b>
12. Los estudiantes amplían su conocimientos con la lectura de textos complementarios cuando tienen problemas de comprensión	<b>54,1</b>
<b>ESCRITURA ALFABÉTICA</b>	
1. Me pregunto acerca de lo que ya sé sobre el tema	39,2
2. Busco información sobre el tema	16,5
3. Localizo un trabajo con fines y estructura análogos	<b>67,8</b>
4. Parto de un esquema de trabajo o guión dado por el profesor	29,3
5. Elaboro un plan o índice del trabajo	31,8
6. Cuando estoy redactando busco referencias bibliográficas que apoyen mis argumentos	<b>48,0</b>
7. Reviso lo que he escrito	11,7
8. Me apoyo en la corrección del profesor durante el proceso de redacción	32,8

Los resultados del análisis de los datos correspondientes al estudio predictivo se presentan en la tabla 5. Dicha tabla nos muestra que la alfabetización académica de los alumnos queda explicada en un 78% (R

cuadrado ajustado= 0,78) por las prácticas docentes para favorecer dicha alfabetización y por las propias prácticas de los propios alumnos, representadas en las variables predictoras.

Tabla 5. Resumen del modelo de regresión

R múltiple	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error de predicción aparente
0,899	0,809	0,780	0,191

El análisis de la varianza cuyos resultados se muestran en la tabla 6 nos permiten rechazar la hipótesis nula de la falta de influencia de las variables predictoras sobre la variable criterio para un nivel de confianza

claramente superior al 99%. Este resultado nos permite verificar que de forma conjunta las variables predictoras aportan información en la explicación de la variable criterio.

Tabla 6. Análisis de la varianza

	Suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	p
Regresión	192,477	31	6,209	28,096	0,0001
Residuo	45,523	206	0,221		
Total	238,000	237			

Los resultados para los valores Beta que se recogen en la tabla 7 nos permiten rechazar la hipótesis nula para la mayoría de las variables predictoras en el sentido que éstas no aportarían información significativa para explicar la variabilidad observada en la variable criterio (para un nivel de confianza superior al 99%). En todas las variables salvo en las correspondientes a los ítems 7 “Los alumnos leen capítulos de libros” ( $p = 0,112$ ) y 10 “Los estudiantes elaboran mapas

conceptuales o esquemas cuando tienen problemas de comprensión” ( $p = 0,973$ ). En consecuencia, podemos señalar que las variables predictoras relativas a las prácticas docentes para promover la alfabetización académica así como las consiguientes prácticas discentes, consideradas en este estudio, aportan información significativa para explicar la variabilidad observada en la alfabetización académica.

Tabla 7. Coeficientes de regresión

	Coef. estandarizados		gl	F	p
	Beta	Estimación bootstrap <sup>1</sup>			
PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES					
1. El profesor proporciona una bibliografía comentada	0,118	0,038	2	9,378	0,0001
2. El profesor analiza en clase las lecturas recomendadas	0,144	0,044	3	10,650	0,0001
3. En clase, los estudiantes hacen reflexiones personales de forma oral o escrita, a partir de lecturas recomendadas	0,157	0,041	3	14,980	0,0001
4. Los estudiantes tienen que elaborar un texto que recoja una opinión crítica argumentada	0,205	0,045	3	20,921	0,0001
5. Los estudiantes tienen que realizar la síntesis de un texto y reelaborar sus contenidos más relevantes	0,154	0,049	2	9,852	0,0001
6. La evaluación incluye trabajos o proyectos de investigación individuales o grupales	0,268	0,066	3	16,492	0,0001
PRÁCTICAS DE LOS DISCENTES					
7. Los estudiantes leen capítulos de libros	0,060	0,042	3	2,019	0,112
8. Los estudiantes leen artículos de revistas científicas	0,129	0,036	3	12,712	0,0001
9. Los estudiantes elaboran esquemas o mapas conceptuales a partir de lo que leen	0,178	0,047	1	14,502	0,0001
10. Los estudiantes elaboran mapas conceptuales o esquemas cuando tienen problemas de comprensión	0,012	0,072	2	,027	0,973
11. Los estudiantes realizan comentarios críticos a partir de lo que leen	0,110	0,049	2	4,990	0,008
12. Los estudiantes amplían su conocimientos con la lectura de textos complementarios cuando tienen problemas de comprensión	0,204	0,048	4	18,046	0,0001

<sup>1</sup>(1000) de error estándar

Los resultados de la comparación entre los alumnos con las puntuaciones más altas y más bajas en la variable criterio a partir de sus puntuaciones en las variables predictoras (realizado utilizando la prueba U de Mann-Whitney) están recogidos en la tabla 8. En ella

puede observarse que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de alumnos en todas las variables predictoras (con un nivel de confianza superior al 99 por ciento).

Tabla 8. Prácticas docentes y discentes relacionadas con la alfabetización académica, en función de las puntuaciones altas y bajas de los alumnos en sus estrategias de escritura de textos académicos

		Puntuaciones	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	p
PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES						
1. El profesor proporciona una bibliografía comentada	altas	53,06	2865,00	348	0,0001	
	bajas	27,38	876,00			
2. El profesor analiza en clase las lecturas recomendadas	altas	51,87	2801,00	358	0,0001	
	bajas	27,55	854,00			
3. En clase, los estudiantes hacen reflexiones personales de forma oral o escrita a partir de las lecturas recomendadas	altas	54,33	2934,00	279	0,0001	
	bajas	25,22	807,00			
4. Los estudiantes tienen que elaborar un texto que recoja una opinión crítica argumentada	altas	55,56	3111,50	220,5	0,0001	
	bajas	23,11	716,50			
5. Los estudiantes tienen que realizar la síntesis de un texto y reelaborar sus contenidos más relevantes	altas	58,87	3355,50	292,5	0,0001	
	bajas	26,36	922,50			
6. La evaluación incluye trabajos o proyectos de investigación individuales o grupales	altas	60,04	3422,00	226	0,0001	
	bajas	24,46	856,00			
PRÁCTICAS DE LOS DISCENTES						
8. Los estudiantes leen artículos de revistas científicas	altas	58,72	3405,50	277,5	0,0001	
	bajas	25,66	872,50			
9. Los estudiantes elaboran esquemas o mapas conceptuales a partir de lo que leen	altas	57,66	3344,50	280,5	0,0001	
	bajas	25,50	841,50			
	bajas	25,27	783,50			
11. Los estudiantes realizan comentarios críticos a partir de lo que leen	altas	50,78	2843,50	264,5	0,0001	
	bajas	23,80	642,50			
12. Los estudiantes amplían sus conocimientos con textos complementarios cuando tienen problemas de comprensión	altas	53,63	3057,00	420	0,0001	
	bajas	29,63	948,00			

Cuando se comparan las puntuaciones de los alumnos en función de los estudios de grado cursados, utilizando la prueba U de Mann-Whitney los datos obtenidos vienen a subrayar la existente de diferencias estadísticamente significativas en las prácticas docentes y discentes que favorecen la alfabetización de los grados de Maestro, en todos los casos favorables al Grado de Maestro en Educación Infantil. En el caso de las estrategias utilizadas por los alumnos en la escritura de textos

académicos puede constatarse que existen diferencias estadísticamente significativas en dichas estrategias que también favorecen a los alumnos de Educación Infantil (véase tabla 9). En consecuencia, los resultados parecen indicar que existen prácticas docentes y discentes diferentes en Educación Infantil y Educación Primaria para favorecer la alfabetización académica y estrategias de escritura epistémica de textos académicos que difieren en consonancia con dichas prácticas.

Tabla 9. Diferencias entre las prácticas docentes y discentes para favorecer la alfabetización académica y las estrategias de escritura de textos académicos de los alumnos de E. Infantil y E. Primaria

	Rangos promedios	
	Infantil	Primaria
<b>PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES</b>		
1. El profesor proporciona una bibliografía comentada	221,91	235,02
2. El profesor analiza en clase las lecturas recomendadas	236,03**	203,07
3. En clase, los estudiantes hacen reflexiones personales de forma oral o escrita, a partir de lecturas recomendadas	248,05**	209,02
4. Los estudiantes tienen que elaborar un texto que recoja una opinión crítica argumentada	242,86**	180,61
5. Los estudiantes tienen que realizar la síntesis de un texto y reelaborar sus contenidos más relevantes	299,77**	198,06
6. La evaluación incluye trabajos o proyectos de investigación individuales o grupales	338,40**	175,80
<b>PRÁCTICAS DE LOS DISCENTES</b>		
8. Los estudiantes leen artículos de revistas científicas	186,17	202,66
9. Los estudiantes elaboran esquemas o mapas conceptuales a partir de lo que leen	284,10**	211,87
11. Los estudiantes realizan comentarios críticos a partir de lo que leen	221,53**	187,16
12. Los estudiantes amplían su conocimientos con la lectura de textos complementarios cuando tienen problemas de comprensión	234,05	229,69
<b>ESCRITURA ALFABÉTICA</b>		
1. Me pregunto acerca de lo que ya sé sobre el tema	284,20**	208,28
2. Busco información sobre el tema	327,37**	187,24
3. Localizo un trabajo con fines y estructura análogos	239,50	216,08
4. Parto de un esquema de trabajo o guión dado por el profesor	305,60**	197,71
5. Elaboro un plan o índice del trabajo	300,29**	201,27
6. Cuando estoy redactando busco referencias bibliográficas que apoyen mis argumentos	264,60**	214,30
7. Reviso lo que he escrito	337,19**	182,82
8. Me apoyo en la corrección del profesor durante el proceso de redacción	298,23**	202,98

\* Diferencias estadísticamente significativas al 0,05

\*\* Diferencias estadísticamente significativas al 0,01

## Discusión

La elaboración de textos escritos en un contexto universitario (cuadernos de prácticas, comentarios críticos, portafolios, proyectos, etc.) debe ajustarse a determinados requisitos. Éstos son consecuencia de las propias características de los distintos géneros de textos académicos. Desde que un alumno se incorpora a la universidad inicia un proceso de aprendizaje de dichos géneros que concluye con la redacción de los trabajos de fin de grado, máster o tesis doctoral. Estas características textuales difieren de las adquiridas en la enseñanza secundaria, puesto que: a. no son competencias que se deban desarrollar en las etapas anteriores de su formación; b. dichas características textuales

son propias de cada una de los ámbitos de conocimiento.

En consecuencia, un alumno que esté familiarizado con determinadas formas discursivas universitarias adquiridas en el proceso de sociabilización académica no significa que haya desarrollado una auténtica alfabetización académica. Los estudios de Grado, Máster o Doctorado implican el desarrollo de la competencia que supone escribir un texto crítico con los rasgos y maneras propias de un discurso en un ámbito de conocimiento particular. Este desarrollo competencial es identificado con la alfabetización académica. La elaboración de textos escritos en la Universidad exige que el alumno construya un discurso epistémico que



le permita transformar el conocimiento (alfabetización crítica). Por lo tanto, el alumno no puede limitarse a reproducir las ideas de su lectura o a incorporarlas sin ningún contraste o valoración crítica.

La adquisición de la alfabetización crítica está condicionada en buena medida por las prácticas de los docentes. Éstas orientan significativamente los propios hábitos lectores y escritores de los alumnos. En consecuencia, según los métodos de enseñanza del profesor y las características de las tareas que proponga a los alumnos, así serán las estrategias de alfabetización académica que desarrollen los discentes. La escritura de textos académicos requiere de la práctica de hábitos lectores y escritores críticos o epistémicos. Dicha escritura demanda que las prácticas de lectura y escritura en la Universidad se conviertan en un instrumento para la toma de conciencia y autorregulación intelectual.

Este estudio ha identificado algunas de las características que definen las prácticas de los docentes y los discentes que mejor explican las estrategias de alfabetización académica utilizadas por los alumnos. Hemos considerado dichas prácticas como predictores con capacidad para explicar el nivel de alfabetización académica de los alumnos, entendida como criterio. Los resultados obtenidos en este estudio muestran que es posible predecir con un margen de error de predicción aparente aceptable (0,191) las estrategias que utilizan los alumnos para escribir sus textos académicos en función de las prácticas que promueven sus profesores y de las que, en consecuencia, realizan los propios alumnos cuando leen o cuando escriben en la Universidad.

Entre las prácticas de los docentes universitarios que favorecen la alfabetización académica de los alumnos estarían proporcionar una bibliografía comentada, analizar en clase las lecturas recomendadas, proponer a los estudiantes que hagan reflexiones personales orales o escritas a partir de dichas lecturas, elaborar un texto que recoja sus opiniones críticas argumentadas, realizar una síntesis de un texto y la reelaboración de

sus contenidos más relevantes y plantear una evaluación que incluya trabajos o proyectos de investigación grupales o individuales. Estas prácticas docentes favorecen determinados hábitos lectores y escritores orientados a mejorar la lectura y la escritura académica. Entre estos hábitos estarían la lectura de artículos de revistas científicas, la elaboración de mapas conceptuales o esquemas a partir de lo que leen, la realización de comentarios críticos sobre las lecturas académicas y la lectura de textos académicos para completar su formación en un ámbito de conocimiento dado.

Los alumnos que desarrollan los hábitos lectoescritores en un contexto favorecido por las prácticas docentes desarrollan una alfabetización académica más cercana a las exigencias de los estudios universitarios. Así, nuestro estudio ha podido establecer que las prácticas docentes y discentes que favorecen la alfabetización académica explican estrategias de escritura epistémica para la elaboración de textos académicos. En ellas, el estudiante desarrolla la capacidad de autorregulación cuando se pregunta acerca de lo que ya sabe sobre un tema, busca información, localiza un trabajo con fines y estructura análogos, parte de un esquema o guión de trabajo dado por el profesor, elabora un plan o índice, busca referencias bibliográfica que apoyen sus argumentos, revisa lo que ha escrito y tiene en cuenta la corrección del profesor durante el proceso de redacción.

En este estudio hemos podido comprobar que los estudiantes que presentan niveles más altos de alfabetización académica son aquellos cuyas prácticas se ajustan en mayor medida a los predictores anteriormente descritos. También se trata de estudiantes cuyos profesores desarrollan prácticas docentes que favorecen la alfabetización académica en un ámbito de conocimiento, como el que se plantea en los estudios de Grado de Maestro en Educación Infantil y Grado de Maestro en Educación Primaria.

Los resultados de este estudio subrayan la importancia que tienen en la formación de los futuros maestros las prácticas de alfabetización

que desarrollan y promueven sus formadores. Los datos confirman una sencilla hipótesis: la calidad de la escritura académica en un ámbito como los estudios de Magisterio es una consecuencia de lo que el alumno aprende durante su periodo de formación. La diferenciación entre los modelos de habilidades de estudio, la sociabilización y la alfabetización académica resulta crítica para conducir el proceso de formación. De este modo, las universidades y los docentes deberían realizar una intervención consciente y sistemática sobre los hábitos de los estudiantes para conseguir su adecuada alfabetización académica. Esta intervención resulta especialmente importante en el caso de aquellos egresados que, como consecuencia de su profesión, tendrán la misión de alfabetizar a otros.

## Conclusiones

Entre las características que subraya el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) se incluyen aspectos relacionados con la adquisición de conocimientos y su correspondiente comprensión de distintos aspectos teóricos y prácticos, la aplicación de dichos conocimientos y el desarrollo de la capacidad de recopilar e interpretar informaciones que fundamenten su reflexión sobre un campo de estudio particular. En un sentido estricto, las características descritas por dicho Real Decreto 1027/2011 (que incorpora los Descriptores de Dublín) abordan en sus distintos apartados la alfabetización académica. Ésta se convierte en el auténtico estilo de enseñanza-aprendizaje de la Educación Superior (Boscolo, 1995).

Con tal fin, se requeriría una reelaboración de los proyectos docentes universitarios para dar cabida a la alfabetización académica a través del currículum, donde cada disciplina desarrolle la lectura y la escritura de textos específicos adaptadas a sus propias características. Para ello sería necesario la inclusión de la lectura y la escritura de géneros académicos en el aula (Carlino, 2013) y la retroalimentación a los alumnos sobre la

calidad de su escritura epistémica (Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2014; Cano, 2014). Esta labor la ha de realizar el especialista de cada área de conocimiento, pues son estos mismos docentes los que han de vehicular dicho aprendizaje en el aula universitaria (Bailey & Vardi, 1999). En este punto, no se puede desligar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la alfabetización académica.






De este modo, la escritura académica permitirá a los estudiantes universitarios la toma de decisiones relacionada con la planificación del discurso y su identificación con un modelo textual académico (Villalón & Mateos, 2009). Dicha alfabetización requiere del estudiante la construcción de una alfabetización crítica, transformando la escritura en aprendizaje. La enseñanza de estas estrategias en una materia concreta supone potenciar un auténtico aprendizaje. En un sentido estricto, no puede haber desarrollo cognitivo si no encontramos una transformación del conocimiento en la escritura de textos académicos (Bereiter & Scardamalia, 1987). En consonancia con estudios precedentes, las tareas solicitadas a los estudiantes no suponen un desarrollo cognitivo auténtico y raras veces requieren una escritura epistémica (Applebee, 1984; Paris, Wasik & Turner, 1991; Tynjälä, Mason & Lonka, 2001). De este modo, los alumnos tienen numerosas dificultades para desarrollar la alfabetización crítica en un contexto académico (Nist & Simpson, 2000).

## Referencias

- Alexander, P.A. & Jettón, T.L. (2000). Learning from Text: A multidimensional and developmental perspective. En M.L. Kamil, P.B. Monsenthal, P.D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*. Vol. II (pp. 285-310). New York: Longman.
- Bailey, J. & Vardi, I. (1999). Iterative feedback: impacts on student writing. Ponencia presentada en la *Conferencia Internacional Anual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior*, Melbourne, julio de 1999. Recuperado de <http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/1999/pdf/Bailey.PDF>

- Barton, D. (1994). *Literacy*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (Eds.) (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London-New York: Routledge.
- Bean, Th. W. (2000). Reading in the Content Areas: Social Constructivist Dimensions. En M.L. Kamil, P.H. Mosenthal, P.D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*. Vol. III (pp. 629-644). New York: Longman.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Biencinto, Chantal; Carpintero, Elvira & García-García, Mercedes (2013). Propiedades psicométricas del cuestionario ActEval sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *RELIEVE*, 19 (1), art. 2. DOI: [10.7203/relieve.19.1.2611](https://doi.org/10.7203/relieve.19.1.2611)
- Boscolo, P. (1995). The cognitive approach to writing and writing instruction: A contribution to a critical appraisal. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 14(4), 343-366.
- Brockbank, A. & McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. London, Routledge.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, 06(09), 409-417.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Curry, M. & Lillis, Th. (2003). Issues in academic writing in Higher Education. *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*, 1-18.
- Ertmer, P. & Newby, T. (1996). The expert learner: strategic, self-regulated and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.
- Echevarría Martínez, M<sup>a</sup>. A. (2006). ¿Enseñar a leer en la Universidad? Una intervención para mejorar la comprensión de textos complejos al comienzo de la educación superior. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 169-188.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28, 122-128.
- Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses. Critical Perspectives on Literacy and Education*. Bristol, PA: Falmer Press
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kozulin, D.J. (2000). *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149-164.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, M.R. & Street, V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lea, M. & Street, B. (2006). The “Academic literacies” Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Lea, M.R. & Stierer, B. (2009). Lecturers’ everyday writing as professional practice in the university as workplace: new insights into academic identities. *Studies in Higher Education*, 34(4), 417-428.
- Lillis, T.M. (2001). *Students writing: Access, regulation, desire*. London: Routledge.
- Lillis, T.M. (2006). Moving towards an ‘academic literacies’ pedagogy: Dialogues of participation. En L. Ganobcsik-Williams (Ed.), *Teaching academic writing in UK higher education* (pp. 30-45). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mateos, M., Martín, E., Villalón, R. & Luna, M. (2007). Reading and writing to learn in Secondary Education: On-line processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. DOI: [10.1007/s11145-007-9086-6](https://doi.org/10.1007/s11145-007-9086-6)
- Mateos, M., Martín, E. & Villalón, R. (2007). Reading and writing to learn tasks on different university degree courses: What do the students say they do? *Studies in Higher Education*, 32(4), 489-510.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Antonio Machado Libros, D.L.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 98, 65-80.

- McLellan, E. (2004). How reflective is the academic essay? *Studies in Higher Education*, 29(1), 75-89.
- Muspratt, S., Luke, A. & Freebody, P. (1997). *Constructing critical literacies*. Sydney: Allen and Unwin.
- Nist, S.L. & Simpson, M.L. (2000). College Studying. En M.L. Kamil, P.B. Monsenthal, P.D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*. Vol. II (pp. 645-666). New York: Longman.
- Olson, D.R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Prior, P. & Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. En M. Castelló y Ch. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in Academic Societies* (pp. 20-31). Bingley: Emerald.
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I. & Gràcia, M. (2005). La lectura, escritura y adquisición de conocimiento en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329-347. DOI: [10.1174/0210370054740241](https://doi.org/10.1174/0210370054740241)
- Spivey, N. & King, J.R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, XXIV, 7-26.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tynjälä, P. (1998). Traditional study for examination versus constructivist leaning tasks: do learning outcomes differ? *Studies in Higher Education*, 23(2), 173-189.
- Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. (2001). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Villalón, R. & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232. DOI: [10.1174/021037009788001761](https://doi.org/10.1174/021037009788001761)
- Wingate, U. & Tribble, C. (2012). The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/ Academic Literacies writing pedagogy. *Studies in Higher Education*, 37(4), 481-495.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos de Comillas*, 1, 52-66. Recuperado de <http://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/>

Autor	To know more / Saber más
<p><b>Guzmán-Simón, Fernando</b> (<a href="mailto:fernandoguzman@us.es">fernandoguzman@us.es</a>).</p> <p>Profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Su investigación se centra en la evaluación de las habilidades lingüísticas en Educación Infantil y de los procesos de alfabetización académica, tanto en el desarrollo de instrumentos de evaluación como en su validación. Es miembro del grupo de investigación EVALfor: Evaluación en contextos formativos (SEJ-509). Su dirección postal es: Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filología integradas. Calle Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla (España)</p>	<p>  <a href="https://orcid.org/0000-0001-7189-1849">0000-0001-7189-1849</a></p> <p></p>
<p><b>García-Jiménez, Eduardo</b> (<a href="mailto:egarji@us.es">egarji@us.es</a>).</p> <p>Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Sevilla y miembro del grupo de investigación EVALfor: Evaluación en contextos formativos (SEJ-509). En los últimos años sus trabajos se han centrado en el desarrollo de procedimientos e instrumentos de evaluación en educación, a través de aplicaciones informáticas, para uso del profesorado que trabaja en diferentes etapas educativas tales como EVALCOMIX, DIPEVAL y HEVAFOR. Su dirección postal es: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Calle Pirotecnia, s/n. 41013 Sevilla (España)</p>	<p>  <a href="https://orcid.org/0000-0002-5885-8267">0000-0002-5885-8267</a></p> <p></p> <p></p>





**Revista E**lectrónica de **I**nvestigación y **E**valuación **E**ducativa  
*E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation*

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).